

# INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: PRINCIPAIS DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

## INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: KEY CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Luiz Roberto Prandi<sup>1</sup>

Wendell Fiori de Faria<sup>2</sup>

João Paulo Ferreira<sup>3</sup>

Isabela Romanha de Alcântara<sup>4</sup>

Luana de Oliveira Basso<sup>5</sup>

PRANDI, L. R.; FARIA, W. F. de; FERREIRA, J. P.; ALCÂNTARA, I. R. de; BASSO, L. O. de. Inclusão educacional no ensino superior: principais desafios e perspectivas contemporâneas em educação. **Akrópolis** Umuarama, v. 20, n. 2, p. 113-123, abr./jun. 2012.

<sup>1</sup>Doutor em Ciências da Educação UPAP/UFPE. Mestre em Ciências da Educação UNG/SP. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar, Gestão e Educação Ambiental, Educação Especial. Professor Titular e Pesquisador da Universidade Paranaense – UNIPAR.

E-mail: [prandi@unipar.br](mailto:prandi@unipar.br)

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Especialista em Pedagogia Escolar (IBPEX) e Educação à Distância (Universidade Estadual de Maringá – UEM). Professor Assistente II de Didática, Investigação e Prática Pedagógica da Universidade Federal do Acre – UFAC.

E-mail: [professorfiori@gmail.com](mailto:professorfiori@gmail.com)

<sup>3</sup>Acadêmico do curso de Ciências Biológicas e bolsista PIBIC/UNIPAR

E-mail: [ferreira-batuca@hotmail.com](mailto:ferreira-batuca@hotmail.com)

<sup>4</sup>Aluna do Colégio Estadual Pedro II de Umuarama e bolsista PEBIC-Jr / Fundação Araucária - UNIPAR

E-mail: [isabela\\_romanha@hotmail.com](mailto:isabela_romanha@hotmail.com)

<sup>5</sup>Aluna do Colégio Estadual Pedro II de Umuarama e bolsista PEBIC/CNPq - UNIPAR

E-mail: [luana.27@hotmail.com](mailto:luana.27@hotmail.com)

**RESUMO:** Este estudo tem como finalidade abordar os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional no Ensino Superior. Para responder esta problemática propõe-se os seguintes questionamentos: Quais os principais desafios e perspectivas atuais da inclusão educacional no Ensino Superior na contemporaneidade? É possível trazer para a pauta de discussões no âmbito das IESs, o compromisso de pensar formas menos excludentes e discriminatórias em educação? Pensando nos respectivos questionamentos, à este estudo será desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica, por meio de leituras, análise sistemática e fichamento de obras literárias, revistas pedagógicas e documentos publicados pelo Ministério da Educação. Desta forma, espera-se que o trabalho possa servir de relevante contribuição para os profissionais da área e interessados no assunto em pauta.

**PALAVRAS-CHAVES:** Inclusão; Educação; Ensino Superior.

**ABSTRACT:** This study aims to address the key challenges and current issues of educational inclusion in Higher Education. In order to answer this problem, the authors propose the following questions: What are the main challenges and current issues of educational inclusion in higher education nowadays? Is it possible to bring the commitment to think less exclusionary and discriminatory forms of education into the discussion agenda within the HEIs? Thinking about these questions, the study is developed through literature review, through readings, analysis and systematic cataloging of literary, pedagogical journals and documents published by the Ministry of Education. Thus, it is hoped that this paper can be a relevant contribution to the professionals and those interested in the subject matter.

**KEYWORDS:** Inclusion; Education; Higher Education.

Recebido em março/2012

Aceito em junho/2012

## INTRODUÇÃO

Discutir as questões concernentes à educação inclusiva no panorama brasileiro contemporâneo é tarefa difícil, mas necessária, tendo em vista as inúmeras considerações que a temática vem assumindo em distintos âmbitos em que o problema é tratado. Na década de 90, o paradigma da educação para todos, representado internacionalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, foi disseminado mundialmente. A Educação para Todos previa o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas do meio educacional.

Mesmo que esses objetivos tenham sido alcançados apenas parcialmente em alguns países e em outros não tenham saído do papel, a inclusão das minorias tornou-se assunto muito discutido nos diferentes âmbitos sociais e educacionais, constituindo-se em uma relevante conquista para a educação das pessoas com necessidades especiais.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca apontou ações para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e mais uma vez a comunidade internacional se fez presente, apoiando a iniciativa. Assim sendo, o movimento pela inclusão cresceu e se consolidou ao longo do século XX, visando à garantia dos processos educacionais democráticos e inclusivos, com a preocupação de garantir direitos iguais a todos os cidadãos, independentemente, de suas características individuais.

Paralela e contraditoriamente ao avanço da inclusão, uma rede de escolas especializadas de caráter segregacionista tem crescido e se consolidado no Brasil, evidenciando a necessidade de discussão acerca do processo de seleção e avaliação das deficiências e das potencialidades desse alunado.

Essa segregação da pessoa com deficiência não se vislumbra apenas no contexto da Educação Básica, mas também no âmbito das Universidades e de outras Instituições de Ensino Superior – IES. Portanto, faz-se necessário aprofundar conhecimentos pertinentes ao direito à educação inclusiva nas IES como um direito basilar da pessoa com deficiência, sem deixar de envolver a abordagem relativa às providências que devem ser adotadas pelos poderes públicos competentes para a plena garantia de sua

inclusão social nessa esfera de Ensino.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de analisar a problemática da questão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas IES, entender a proposta e, principalmente, compreender na prática e de forma operacionalizada, como o processo de inclusão precisa ocorrer. Pressupõe-se que a inclusão não pode ocorrer de forma efetiva sem que os educadores sintam-se apoiados e subsidiados tecnicamente na tarefa de integrar esses alunos ao cotidiano das instituições.

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar contemporânea, mas apenas nos últimos anos isto deixou de ser natural, passando a ser questionado. Portanto, esse estudo propõe repensar a prática inclusiva, tendo as IES como foco da investigação, considerando o número cada vez maior de alunos com necessidades educacionais especiais que completam o Ensino Fundamental e Médio, chegando ao Ensino Superior.

Para a realização desses propósitos escolheu-se a metodologia de pesquisa, cuja natureza do estudo, encontra respaldo em métodos apropriados para o tema de ordem social, dentre os quais se releva a pesquisa bibliográfica por meio de leituras, análise sistemática e fichamento de obras literárias, revistas pedagógicas e documentos publicados pelo Ministério da Educação.

## PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

O interesse por uma escola que pudessem atender a todas as pessoas apareceu pela primeira vez no ano de 1979, no Estado do México, com a participação de uma coligação de países, por ação da UNESCO, objetivando a definição de conceitos para o combate da elitização da escola nos países da América Latina com a sucessão da Declaração de Salamanca, que foi assinada no ano de 1994, oficializando o marco “inclusão” no campo da educação (BRASIL, 1994).

De acordo com a Declaração de Salamanca *apud* Brasil (1994), as instituições de ensino devem ajudar os educandos com deficiências, no sentido de torná-los economicamente funcionais, provendo-lhes habilidades indispensáveis no cotidiano de suas vidas, através de treinamento de habilidades que façam jus às

ações sociais e de comunicação, bem como às perspectivas da vida adulta.

O princípio da inclusão consiste na necessidade de caminhar rumo à escola para todos, sendo este um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais do alunado. Nessa linha de ação surge a conceitualização de necessidades educacionais especiais referindo-se à todas as crianças ou jovens cujas necessidades são decorrentes de sua incapacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem, tendo, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade.

O conceito de escola inclusiva está embasado no princípio da igualdade de oportunidades educacionais e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito. Isso significa que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino.

Isto é proposto no plano dos princípios porque, na realidade, é preciso atender às diferenças individuais no sentido de potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos. Para Leite, Leite e Prandi (2009, p. 188) é por isso que:

[...] a inclusão educacional não pode ser entendida como o simples ato da aceitação da matrícula de um educando.... A escola inclusiva se integra nesta perspectiva de escola aberta a todos, sendo fator de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente socio-cultural, e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber.

É função das instituições de ensino em qualquer nível oferecer condições para que todos os alunos possam desenvolver suas capacidades para o exercício da cidadania, entendendo que o termo “necessidades educacionais especiais” se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994).

Moreira (2007, p. 84) salienta que:

[...] todas as ações que busquem uma verdadeira integração da pessoa com necessidades especiais devem ser bem planejadas

e estruturadas para que os direitos dessas pessoas sejam respeitados. Há que se proceder uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que, historicamente, foram e ainda são excluídas da sociedade, praticamente em todos os segmentos. Aqui inserimos o importante papel da universidade que, como centro de ensino, pesquisa e extensão deve contribuir na produção e democratização de conhecimentos que intervenham no processo de exclusão escolar.

Assim, pensar uma sociedade para todos, com respeito à diversidade da raça humana e atendendo às necessidades da maioria e das minorias é concretizar a realização da sociedade inclusiva, cabendo, também à Educação Superior, a mediação deste processo. Ao referir-se ao papel da universidade como uma instituição de reflexão e investigação, Moreira (2007, p. 92) aponta a necessidade de que esta:

[...] inclua com qualidade e responsabilidade os alunos com necessidades especiais. Para tanto, é importante haver uma política institucional séria, que não veja o acesso e a permanência de forma assistencialista ou protecionista, pois, visto dessa maneira, passa-se a considerar esses alunos como incapazes de cumprir suas responsabilidades ou diferentes a ponto de contemplá-los com benefícios. Daí a importância de organizar o Ensino Superior, serviços e/ou programas institucionais que colaborem na troca de experiências e na viabilização, sempre que necessário, de estratégias educativas adequadas a essa demanda. Isso, sem dúvida, é uma forma de reforçar a organização institucional, visto que, ao despertar para novas formas metodológicas de ensino, o ambiente educacional se tornará mais rico e com possibilidades de avançar e aperfeiçoar-se na sua totalidade.

Assim, a busca dessa interação leva ao conceito de escola inclusiva, na qual a diversidade seja considerada como recurso essencial para o desenvolvimento e compreensão mútua, o respeito e a valorização das diferenças, implicando, também, no desenvolvimento de um currículo significativo para todos, avançando para uma educação sem distinção na universidade, implementando, sobretudo, “espaços de ensino, pesquisa e extensão que se atenham a essas problemáticas” (MOREIRA, 2007, p. 92).

Uma política de inclusão é necessária,

mas, sobretudo, que seja capaz de manter na instituição de ensino por um período necessário à sua escolarização, pois uma das metas da UNESCO (2001) é melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização e nas habilidades. Isto requer tecnologias adaptadas de treinamentos específicos, incluindo experiência direta em situações de vida real fora do âmbito escolar.

Inclusão, no entendimento de Werneck (1997), diz respeito a um movimento de toda a sociedade que se quer inclusiva, apresentando regras bem definidas. Na visão dessa autora, a sociedade para todos deve estar consciente das distinções humanas, estruturando-se para o atendimento às necessidades de cada indivíduo, incluindo as majorias e as minorias, os privilegiados e os marginalizados.

Assim sendo, crianças, jovens e adultos com deficiência são incorporados ao contexto de uma sociedade que se deseja inclusiva, entendida pelo pressuposto de que todos os indivíduos têm os mesmos direitos e deveres, devendo trabalhar em conjunto no sentido de atingir o bem de todos. Na perspectiva enunciada por Sassaki (1997), a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*.

Enquanto processos sociais, a integração e a inclusão são ambos muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta de uma sociedade inclusiva. Para tanto, contudo, o processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivas. De fato, nem todas as pessoas deficientes necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrarem nela assim mesmo. Mas as outras pessoas com necessidades especiais não poderão participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva (SASSAKI, 1997, p. 42-43).

Nota-se uma crescente polêmica em torno da questão da Educação Inclusiva. Os questionamentos aumentam em torno do melhor a fazer no que se refere à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Os docentes precisam ter preparação para atuar

com habilidade e competência profissional junto aos alunos nos distintos níveis de ensino.

## INTEGRAR NÃO SIGNIFICA INCLUIR

A falta de formação especializada dos educadores para trabalhar com os alunos com deficiência, na visão do autor citado, constitui-se em um dos maiores problemas para a implantação da política da inclusão.

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca {...} e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (GLAT et al., apud SANT'ANA, 2005, p. 228).

Há uma grande diferença entre os termos integração e inclusão, pois a maior parte da legislação brasileira, inclusive a Constituição Federal, utiliza o primeiro, assim como a maioria dos órgãos públicos.

Ocorre que existe um movimento mundial pela inclusão da pessoa com deficiência, e não mais uma simples integração. A educação inclusiva entendida como processo de desenvolvimento global das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais abrange os diferentes níveis e graus de ensino, fundamentando-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos.

O que as universidades precisam saber é que a prática da inclusão pressupõe um novo modo de interação social, abrangendo uma revolução de valores e virtudes, exigindo mudanças na estrutura da sociedade e da própria Educação Superior que desempenhe um papel relevante neste processo ao quebrar barreiras e estigmas consolidados em relação a grupo marginalizados socialmente, promovendo, sempre que possível, a aprendizagem conjunta de todos os alunos, independente de suas dificuldades e

diferenças.

Entretanto, o mais importante é que essas diferenças depois de reconhecidas sejam respeitadas pela instituição de ensino, que deve mobilizar todos os seus segmentos com o intuito de oferecer respostas educacionais adequadas a todas as suas necessidades especiais. Através da atitude favorável da instituição de ensino na diversificação e flexibilização de sua Proposta Pedagógica, adotando currículos abertos, identificando necessidades e realizando as adequações curriculares necessárias, pode-se preconizar a perspectiva da política da Educação para Todos no Ensino Superior.

A ênfase na luta pelo exercício da cidadania deve estar assentada na informação, na participação, na conscientização, na ação efetiva e imediata em relação às reais necessidades e possibilidades de todas as pessoas e, entre elas, aquelas com deficiência, para que estas possam juntas defender sua inclusão na sociedade.

Portanto, a Educação Superior, ao lado do ensino fundamental e médio, constitui-se no pilar do Estado Democrático de Direito, uma vez que é incumbida na formação de cidadãos que serão responsáveis pelo futuro e pelo desenvolvimento desse ente. Apesar de estar amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394 de 1996, pela Constituição Federal de 1988 e por vários documentos nacionais e internacionais, a filosofia da inclusão não se concretizou na forma desejada nas IES.

É importante mencionar o art. 23, II e V, da Constituição Federal brasileira ao cuidar da proteção e garantia das pessoas com deficiência (inciso II), viabilizando-lhes os meios de acesso à educação (inciso III). Tais encargos são compartilhados entre todos os demais componentes da Federação, no âmbito da competência comum (art. 23, da CF).

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...) II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

(...) V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

O exercício das competências materiais comuns precisa ser presidido “pelo ideal de colaboração entre as pessoas político-administrati-

vas. É certo também que as normas que se editarem com vistas a proporcionar a cooperação desejada obrigarão também a União” (ALMEIDA, 2005, p. 133).

Isto posto, constata-se que cabe ao Estado, por meio de qualquer de suas esferas, promover e fomentar a inclusão da pessoa com deficiência nas IES, sejam elas públicas ou privadas. É pertinente mencionarmos o projeto instituído pelo MEC denominado Programa Incluir que visa à política de acessibilidade plena em favor das pessoas com deficiência, embora somente adstrito ao âmbito das Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

## ADAPTAÇÕES CURRICULARES

O referido programa atua no sentido de promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência a essas instituições; apoiando propostas desenvolvidas nas IES para superação de situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; fomentando a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior; implementando a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; promovendo a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. Com efeito, todos os entes políticos podem exercer a competência administrativa acerca da educação, sobretudo da acessibilidade da pessoa com deficiência, de forma que, dentro dos limites de sua competência, também possa proporcionar localmente a acessibilidade, e, em havendo sucesso, estender o exemplo em âmbito global.

Para Leite, Leite e Prandi (2009, p. 192):

A construção de uma Escola Inclusiva veio devolver à educação em geral muitas das responsabilidades que até então eram atribuídas exclusivamente à Educação Especial. Acredita-se que a Escola Inclusiva deixou de ser uma utopia. Entretanto, é necessário o apoio da família, dos governantes e da população em geral, para que as escolas possam, com maior competência, atender a todos os alunos, garantindo a eles uma educação de qualidade.

É preciso que as instituições de ensino se adaptem ao processo da educação inclusiva com um novo olhar para os alunos com necessi-

dades educacionais especiais. Neste novo olhar, o modelo inclusivo tenta desfazer as crenças referentes ao paradigma da integração, que é baseado em um modelo médico, no qual a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro “normal”, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias. Esse tipo de visão abarca preceitos e preconceitos que, durante muito tempo, segregaram as diferenças, privilegiando apenas os alunos que estivessem preparados para serem inseridos no Ensino Superior.

Assim, entre as principais questões que se apresentam diante da inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os níveis de ensino, tem-se a questão da formação para a docência e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos.

Nesse âmbito, a docência apresenta-se como uma atividade complexa pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna da docência – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades – a dimensão externa – indagando sobre quem, para quê e o que ensinar, ultrapassando os limites da aula e enfrentando questões maiores que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que o de simples instrução. As deficiências geram necessidades educacionais especiais e consistem em diversidades que exigem recursos específicos e respostas educacionais diferentes.

Deve-se levar em conta, ainda, nas medidas de adaptações curriculares, uma criteriosa avaliação dos alunos, considerando sua competência acadêmica, seu contexto escolar e familiar e a participação da equipe técnica e docente da escola onde o aluno está inserido, inclusive com profissionais de apoio (fonoaudiólogo, psicólogo, médico e outros).

Batista (2005, p.10) evidencia que:

[...] aos poucos a educação está evoluindo, a deficiência começa a perder a sua natureza maniqueísta e ser entendida como uma condição humana, começando a acreditar mais em si mesmos, os portadores de necessidades educacionais especiais lutam em causa própria, buscando respeito às diferenças, com direitos garantidos por lei.

Isso faz pensar na necessidade da pre-

sença de um profissional especializado acompanhando diretamente o aluno durante a aula e orientando o docente na adaptação curricular e metodológica, envolvendo o professor em sua totalidade.

Portanto, a sua prática é resultado do saber e do fazer e, principalmente, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. Mantoan (2001) reconhece que o professor tem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho já adquiridos, antes de entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional, e essa idéia não pode ser desconsiderada.

O professor não é uma “tábula rasa” e não consegue “zerar” seus conhecimentos para aprender algo novo, pois tem uma história repleta de acertos e de erros construídos no decorrer da sua trajetória profissional os quais funcionam como ganchos para a assimilação de novos conhecimentos. Lembrando Mantoan (2001, p.119), uma proposta de formação deve se basear “[...] em princípios educacionais que reconheçam a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa como condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a formação inicial e o aprimoramento profissional dos professores”.

Por isso, é comum alguns questionamentos acerca de como os docentes formados para o atendimento educacional de um perfil dito “normal” sejam capazes de atender às diferenças em suas salas de aula? De acordo com Brasil (1998), as IESs ostentam um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL/MEC/SEESP, 1998). Diante da polêmica que a participação destes alunos, é preciso que os pressupostos teóricos e políticos que regem as instituições sejam revistos.

É possível a inclusão de alunos cegos, deficientes físicos, com dificuldades de aprendizagem, surdos e outros “estranhos” ou “anormais” no Ensino Superior? Quais as adaptações necessárias? Onde buscar os recursos humanos e materiais necessários? Como viabilizar este processo? De que forma fazer isso sem que os discentes em geral sejam prejudicados tendo, por exemplo, seus créditos financeiros aumen-

tados? Muitas são as exigências, uma vez que não basta apenas a boa vontade de alguns.

A inclusão exige rupturas e a busca de alternativas compatíveis com as necessidades dos indivíduos com deficiência. Faz-se necessária uma política sólida, comprometida e bem instrumentalizada, com as adequações necessárias, incluindo aí mais investigações acerca da formação dos docentes, das estruturas e dos serviços existentes para atendimento às diferentes demandas. Nesse sentido, cabe aos docentes, além de uma postura política de aceitação das diferenças, obterem os conhecimentos técnico-práticos para saber trabalhar com as necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras.

É preciso reflexões contínuas por parte de todos para viabilizar o processo, entendendo o incluir como a presença e a participação plena de cada ser humano em conformidade com as suas singularidades, pois a inclusão defende a idéia que o ensino se constrói na singularidade e na visão de que os alunos não são capazes de construir sozinhos seus conhecimentos de mundo. Kafrouni e Pan (2001, p. 3) comentam que:

A inclusão, portanto, requer uma revolução de paradigmas. Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar [...] Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo. Diante desta imensa tarefa, encontram-se os profissionais da educação. A eles cabe dar conta das reformas educacionais propostas pelas autoridades. É preciso, então, saber se estes profissionais estão preparados para tal processo.

Então, a qualidade da educação nas IES reside na importância de uma formação de professores, embasada em novas concepções que desafiem a recriação do sentido de educar, provocando e consolidando práticas questionadoras e alicerçadas no fazer pensando.

O processo de mudanças operacionais nas instituições de ensino só poderá ocorrer na medida em as instituições reconheçam sua

responsabilidade com todos os alunos, evitando haver preferências ou discriminações, dando ao professor melhores condições de trabalho. Baumel (2007, p. 39) considera que:

Os fundamentos para a teoria da formação estariam no conhecimento sobre: desenvolvimento organizacional, inovações curriculares, ensino e aprendizagem, e profissionalidade do professor. O centro ou o eixo, seriam as finalidades da formação, na qual práticas de ensino seriam o *lôcus* da aprendizagem, participação e investigação de professor. [...] esses componentes podem ser explicitados em conhecimentos: psicopedagógico, do conteúdo, didático do conteúdo (especializado), do contexto (o que se dispõe na área escolar, cultural...); permeados num todo de conhecimentos, competências e atitudes face à diversidade.

Tais considerações levam a refletir acerca do grande desafio que comporta a proposta de formação e atuação para a docência na perspectiva da educação inclusiva. Parafraseando Pereira (1980), o desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas. O princípio fundamental da escola inclusiva, conforme Mantoan (1997), parte do pressuposto de que todas as pessoas devem aprender no coletivo, não importando o local nem as dificuldades e/ou diferenças que possam existir.

Daí a importância de as instituições de ensino pensar em um processo de formação e atuação para a docência de forma a responder necessidades diferenciadas dos educandos, considerando os conhecimentos necessários à aprendizagem, competências e atitudes frente à diversidade, por meio de currículos adequados, mudanças organizacionais, táticas de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades, visando ao processo de independência das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Viver com independência foi a opção arrojada que pessoas portadoras de deficiência muito severas fizeram nos EUA no início da década de 70, quando elas ainda estavam isoladas, algumas em instituições terminais e outras literalmente no fundo do quintal, colocadas pelas próprias famílias. Por esta razão, a

apalavra independência significa não-dependência em relação à autoridade institucional e/ou familiar (SASSAKI, 1997, p. 52).

O autor supracitado entende que a perspectiva de vida independente é primordial na prática da inclusão, uma vez que, mediante a independência, as pessoas com deficiência podem, também, participar de forma mais qualitativa na sociedade da qual fazem parte, tanto no que se refere às condições relativas aos benefícios dos bens e serviços que a sociedade oferece quanto como contribuintes ativos no desenvolvimento social, econômico, cultural e político de seu país. As escolas inclusivas, ao servir todos os indivíduos em uma comunidade, têm mais sucesso em encontrar meios criativos e inovadores para usar os limitados recursos que estiverem disponíveis.

Werneck (1997) acrescenta que a preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas. Para a autora, a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas. O sucesso da prática inclusiva depende, consideravelmente, de identificação, avaliação e estimulação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor também precisa se atrelar às novas ideias, descobertas, situações, tanto internas quanto externas da instituição onde atua.

O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. As dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades, como o de uma aluna que se descobriu portadora de dislexia a partir dos conteúdos estudados nas aulas de neurociências. Algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno. Entram em cena aqui as especificidades das disciplinas e dos métodos utilizados pelos diferentes professores (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642).

É importante ressaltar que quando o

docente tem o desejo manifestado de justiça e igualdade, propiciando às pessoas valores e direitos iguais, precisa proceder uma reavaliação de sua forma de atuação para oferecer aos alunos com deficiência oportunidades de uma participação mais efetiva na sociedade.

Kafrouni e Pan (2001) apontam a necessidade de medidas viáveis no sentido de possibilitar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino, considerando a importância da elaboração de um projeto de inclusão a ser executado pelas instituições, pois um projeto de inclusão pode possibilitar a integração de diversas áreas de conhecimento atuantes no contexto escolar, possibilitando aos docentes trabalhar em conjunto.

É de Coll; Miras (1995 apud KAFROUNI; PAN, 2001, p. 01), a afirmação de que “[...] as expectativas dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos”. Portanto, os comportamentos dos docentes e discentes nas IES não podem ser estudados isoladamente. Dessa forma, faz-se necessário observar os métodos utilizados, as atitudes e procedimentos dos professores, o que remete à questão da capacitação profissional.

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar, bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão.

Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto de que todos os docentes precisam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças. Nesse sentido, é primordial que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento (FERRARI; SEKKEL, 2007). Ao atentar para o histórico das universidades e seus desdobramentos no Brasil, percebe-se que seu ensino, tradicionalmente, foi sempre voltado para as elites econômicas e intelectuais, mar-



cando o espaço acadêmico como um lugar destinado aos privilegiados.

A expansão do ensino, dentro dessa perspectiva, deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, travestida de novidade, pode acabar por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através da inclusão marginal. A correção política do discurso em favor das minorias, aliada à lógica neoliberal presente no Ensino Superior brasileiro, não necessariamente trabalha em favor do sucesso escolar de todos aqueles que ingressam numa faculdade (VIEGAS; ANGELUCCI, 2006, apud FERRARI; SEKKEL, 2007).

Ao pensar numa proposta de Ensino Superior que ampare e proporcione a “Escola para Todos”, de qualidade e que atenda à diversidade, é necessário refletir sobre o novo paradigma curricular, repensando acerca dos pilares da educação propostos pela UNESCO, que propõe como princípios norteadores das políticas educacionais do mundo todo, tais como o “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver e conviver” e “aprender a ser”, os quais estão contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais - Brasil (1996), desenvolvendo a estética da sensibilidade, da afetividade, da criatividade; da política da igualdade, do reconhecimento dos Direitos Humanos no combate a todas as formas de preconceito e discriminação; a ética da identidade, do humanismo, da solidariedade, da responsabilidade e autonomia, do reconhecimento da identidade própria e do outro, e da convivência e mediação de todas as linguagens.

Faz-se necessário um projeto de educação inclusiva nas IES, que implique numa metodologia e prática inovadora. Um projeto que se empenhe na busca de transformação, apresentando atitudes pró-ativas para a educação superior, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento global de todos os alunos em suas dimensões sócio-culturais, emocionais e cognitivas, imprescindíveis para a formação do ser humano. Paralelamente, a essas considerações, há que se entender, ainda, que no âmbito da proposta curricular das IES, outras especificidades se manifestam.

Entre essas especificidades, destacam-se as condições de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, a sua maneira de interagir com os conteúdos, materiais e

equipamentos, que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, às limitações impostas pelas propostas curriculares e à dificuldade ou incapacidade, muitas vezes, de se envolver e dominar conteúdos que envolvem predominantemente o intelecto. A educação inclusiva coloca como meta para as instituições de ensino o sucesso de todos os discentes, independentemente do nível de desempenho que cada sujeito seja capaz de alcançar.

O importante é a qualidade sobre o que se ensina e um currículo competente que deve ser elaborado a partir do conhecimento do aluno. Conhecimento feito a partir de um diagnóstico, possibilitando ao docente conhecer o nível de possibilidades de seus alunos e, assim, organizar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo e social. O currículo não está escrito, concretiza-se na aula e para cada aluno, sempre que haja educação sistemática.

O currículo somente existe na experiência do aluno; não existe em livros, em cursos de estudo ou nos planos e intenções dos professores. O curso de estudos tem a mesma relação com o currículo que o mapa de uma estrada tem com a experiência implícita em uma viagem. Para se avaliar o currículo de uma escola, é necessário observar cuidadosamente a qualidade da vida que se desenvolve dentro dela. O currículo não está no conteúdo a ser aprendido. A seleção cuidadosa e precisa do conteúdo é uma responsabilidade dos professores, mas o conteúdo não constitui currículo até o momento em que se torne parte da experiência da criança. A quantidade do conteúdo que se torna currículo para uma criança difere da que se torna currículo para outra. O relacionamento professor-aluno, o método de ensino e os processos de avaliação tanto são partes do currículo quanto o conteúdo a ser aprendido (MAZZOTTA apud, ROSA, 2005, p. 105).

Para obter êxito, o professor precisa adequar sua intervenção à maneira peculiar de aprender de cada um de seus alunos, em respeito às diferenças individuais, no sentido de cumprir a finalidade da intervenção educativa escolar. Embora extremamente complexa, essa proposta de individualização do processo ensino-aprendizagem é uma necessidade que se impõe para evitar os elevados e inaceitáveis índices de fracasso e evasão escolar com que se tem convivido.

Muitos são decorrentes da inadequação das respostas educacionais oferecidas no contexto escolar aos inúmeros alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Em síntese, essas reflexões mostram que a instituição de ensino pode elaborar a sua proposta curricular e o aluno, ao experienciar e vivenciar em sala de aula essa proposta, construirá o currículo.

A elaboração da proposta curricular implica, assim, na reflexão de um conjunto de variáveis, destacando-se a legislação, a filosofia educacional, os pressupostos psicológicos, o contexto educacional, a caracterização dos educandos com deficiência, a seleção e definição de objetivos e conteúdos, a metodologia e a avaliação educacional. A LDB, em consonância com essa demanda atual do mundo do trabalho, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A reforma educacional para as IES, na perspectiva inclusiva no Brasil, exige um novo professor, com outras competências e outros conhecimentos que são necessários aos professores que não foram preparados para a missão de educar para e na diversidade. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não fez parte da formação profissional dos professores.

Em outras palavras, os professores em exercício, não viveram essas experiências como alunos e, hoje, sabe-se quão importante para a formação do professor é experienciar situações de aprendizagem que depois como professor deverá propiciar aos seus alunos. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver.

## CONCLUSÃO

Neste sentido, conclui-se que é necessário analisar, aprofundar os estudos e implementar ações que tratem da questão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas IES, entender a proposta e, principalmente, compreender na prática e de forma operacionalizada, como o processo de inclusão precisa ocorrer. Pressupõe-se que a inclusão não pode ocorrer de forma efetiva sem que os

educadores sintam-se apoiados e subsidiados tecnicamente na tarefa de integrar esses alunos ao cotidiano das instituições.

Para que possa ocorrer a implementação das políticas de inclusão nas universidades, necessita-se de mais estudos, análises, discussões e problematizações sobre o que incomoda os docentes e discentes e porque os incomoda.

Pensou-se que problematizar os discursos e as representações, com base no que somos constituídos, pode auxiliar a pensar, sobretudo, que as normas instituídas na sociedade foram concebidas em conformidade com os contextos e momentos históricos específicos e que, deste modo, podem ser ressignificadas e reinventadas de acordo com a forma pela qual os indivíduos envolvidos no processo vão instituindo outros saberes e verdades.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. D. de M. **Competências na Constituição de 1998**. São Paulo: Atlas, 2005.
- BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC; SEESP, 2005. 88 p.
- BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação Especial: do querer ao fazer**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Espanha: junho, 1994. MIMIO.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC; SEF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC; SEF; SEESP, 1998.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.** v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007.

KAFROUNI, R.; PAN, M. A.G. S. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica**: um estudo de caso. Curitiba: Interação, 2001. p. 5-46.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. Atendimento das necessidades educacionais especiais na visão dos professores do ensino regular. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 4, p. 187-193, out./dez. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. UNICAMP: FE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação Especial**: do querer ao fazer. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

PEREIRA, O. **Educação especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Abrindo espaços**: educação e cultura de paz. Brasília: UNESCO, 2001.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

## INCLUSIÓN EDUCACIONAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: PRINCIPALES RETOS Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS EN EDUCACIÓN

**RESUMEN:** Este estudio tiene como finalidad abordar los principales retos y perspectivas actuales de la inclusión educacional en la Enseñanza Superior. Para contestar esta problemática se propone los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles los principales retos y perspectivas actuales de la inclusión educacional en la Enseñanza Superior en la contemporaneidad? ¿Es posible traer para la pauta de discusiones en el ámbito de las IESs, el compromiso de pensar formas menos excludentes y discriminatorias en educación? Pensando en los respectivos cuestionamientos, este estudio será desarrollado a través de investigación bibliográfica, por medio de lecturas, análisis sistemática y fichamento de obras literarias, revistas pedagógicas y documentos publicados por el Ministerio de la Educación. Así, se espera que la investigación pueda servir como contribución a los profesionales del área e interesados en el asunto en pauta.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión; Educación; Enseñanza Superior.